

Państwo i Społeczeństwo
IX: 2009 nr 2

Anna Kożuh

**ORIENTACJE W NOWOCZESNYM KSZTAŁCENIU
I DOSKONALENIU PEDAGOGÓW**

Pedagogika składa się z szeregu dyscyplin naukowych, które poszukują swych źródeł w perspektywie filozoficzno-antropologicznej. Punkt wyjścia podstaw edukacji stanowią podejścia ontologiczne, antropologiczne, aksjologiczne, społeczne oraz analiza porównawcza teoretycznych wizji kształcenia i wychowania. W nowoczesnym systemie kształcenia oraz doskonalenia pedagogów koniecznością staje się też wytyczenie nowych szlaków edukacyjnych. Stanowią je odmienione koncepcje z przeszłości lub współczesne orientacje naukowe sięgające do filozofii, socjologii, psychologii i wszelkich odmian myślenia o nich. Wyraźnie też podkreśla się wśród nowych sposobów myślenia o pedagogice i kształceniu kadry pedagogicznej nurt ponowoczesnościowy, w którym akcentowane są różnorodność oraz tolerancja dla odmienności. Jeszcze wyraźniej pragnę na początku tej rozprawy podkreślić, że określenia „nowoczesny pedagog” lub „nowoczesne kształcenie” rozumiem jako związane z nabywaniem umiejętności, które nie były znane lub konieczne przed zmianami społecznymi i rewolucją techniczną ostatnich kilku lat. Nie oznacza to, że nauczyciele pracujący kilkadziesiąt lat temu lub przygotowani do pracy przed ćwierćwieczem stanowią kadre, której wiedza o kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia nie jest wystarczająca. Przeciwnie – ogromnie szanuję sposób przygotowania do pracy i samą działalność edukacyjną tych pedagogów. Podziwiam efekty ich pracy i tęsknię za szkołą bez agresji oraz przemocy. Cenię sposób formułowania i wyrażania myśli uczniów, dla których nauczyciele ci byli lub są nadal autorytetami, podziwiam kulturę osobistą ich wychowanków i jakość wykształcenia. Najlepszym dowodem na sukces edukacyjny szkoły ostatnich kilkudziesięciu lat jest nieustanne sięganie do jej koncepcji przy poszukiwaniu i tworzeniu nowszych form kształcenia.

Nowe myślenie o edukacji i pedagogice jest jednak konieczne, niezależnie od dotychczasowych sukcesów szkoły, i daje się zauważyć między innymi w dwóch komplementarnych kierunkach badawczych. Jednym z nich jest orientacja w stronę

kompleksowości, ku przechodzeniu od wiedzy monocentrycznej do wielostronnej, otwieranie się na nowości oraz różnorodność i wieloaspektowość zjawisk w skali globalnej. Druga orientacja to mikropedagogika, której filar stanowi badanie ludzkiej podmiotowości, poszukiwanie tego, co kryje się za czymś konkretnym i postrzegalnym. Obszary zainteresowań takiego myślenia o pedagogice obejmują nie tylko czas i przestrzeń, ale również konteksty życia codziennego oraz wielorakość ludzkich sytuacji. Myślenie pedagogiczne, którego obiektem jest proces kształcenia i doskonalenia, musi być zatem myśleniem filozoficznym zmierzającym do poznania naukowego, któremu towarzyszą w obrębie pedagogiki zarówno metody fenomenologiczne, logiczno-lingwistyczne, jak i akcenty hermeneutyczne. Ten metanaukowy charakter pedagogiki służy konstruowaniu różnych teorii, stanowiących mniej lub bardziej skomplikowane narzędzia poznania obszaru edukacji oraz przebiegających w nim procesów kształcenia.

Wspólne europejskie zasady procesu kształcenia i doskonalenia pedagogicznego wskazują jako punkt wyjścia przebudowę programów studiów według trzech następujących zasad:

1. zawód nauczyciela wymaga wysokich kwalifikacji,
2. zawód nauczyciela opiera się na partnerstwie,
3. zawód nauczyciela jest umieszczony w kontekście kształcenia ustawicznego [Zgaga, 2006].

Wyodrębniono również trzy grupy kompetencji, którymi są:

- A. przygotowanie do pracy z kompletną wiedzą merytoryczną i psychologiczną,
- B. przygotowanie do indywidualnej pracy z innymi osobami,
- C. przygotowanie do pracy z zespołem i do pracy w zespole.

Podobne idee związane z wprowadzaniem postanowień Procesu Bolońskiego pojawiają się w różnorodnych analizach prowadzonych przez środowiska polskich pedagogów [Czerepaniak-Walczak, 2004; Kozłowska, 2007; Niemierko, 2007 i in.]. Przebudowa programów studiów oznacza przejście od tych osadzonych na treściach i celach, które określa nauczyciel, do projektów ukierunkowanych na osiąganie poszczególnych kompetencji. Z takiej koncepcji nabywania umiejętności wyłania się jednocześnie nowe znaczenia tego pojęcia. Coraz wyraźniej wskazuje się na podejście funkcjonalne, w którym „kompetencje” jednostki określa kontekst, w jakim się ona znajduje, i który jest od niej oczekiwany. W definicjach podkreśla się też zdolność do efektywnego działania w licznych sytuacjach, która to zdolność opiera się na zdobytej wiedzy, jednak nie jest ograniczona tylko tą wiedzą. Współcześnie zdobywanie kompetencji postrzega się jako przygotowywanie jednostek do stosowania i integracji zdobytej wiedzy w sytuacjach trudnych i nieprzewidywalnych. W ostatnim dziesięcioleciu trendy te zaczęły się w większym stopniu pojawiać również w dokumentach, które w ramach swoich projektów wydaje Unia Europejska. Jednym z przykładów takich opracowań jest projekt *Education and Training 2010*. Dokument pod tytułem *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* [2005] zawiera zasady obowiązujące przy wykonywaniu zawodu nauczyciela. Dokumenty Unii Europejskiej dotyczące obszaru kształcenia nauczycieli wyraźnie podkreślają ich przygotowanie do realizacji zadań wynikających z dynamicznych przemian społecznych. Coraz częściej wskazuje się na konieczność

zdobycia kompetencji pedagogicznych w zakresie badań własnej praktyki. Idea nauczyciela-badacza nie jest pomysłem zupełnie nowym, bowiem sięga swoim początkiem do wczesnych lat 70. poprzedniego stulecia albo nawet wcześniej. Wtedy właśnie w Wielkiej Brytanii trwał projekt *Ford Teaching*, który był prowadzony przez Johna Elliotta i Clema Adelmmana. W projekt ten zostali włączeni nauczyciele, którzy w swoich szkołach sami przeprowadzili badania w działaniu, inicjując w ten sposób niezwykle ważny obszar działań edukacyjnych. Współcześnie przyjmuje się założenie, że jeżeli nauczyciele mają w przyszłości podejmować przedsięwzięcia badawcze, powinni już w trakcie studiów rozwinąć pozytywne postawy dotyczące badań i rozumieć ich sens jako ważnego czynnika zawodowego rozwoju. Kształcenie to winno być oparte na przekonaniu, że nauczyciele powinni być ustawicznie informowani o innowacjach pedagogicznych i zapoznawani z najnowocześniejszymi doniesieniami z obszaru badań edukacyjnych. Tak zorganizowany proces kształcenia i doskonalenia ma spowodować, że będą oni umieli zastosować wyniki tych doniesień w swojej praktyce zawodowej. Ocenia się, że tylko taka wiedza umożliwi systematyczne planowanie nauki, odpowiedzialność za wyniki własnej pracy oraz rozwój społecznych i etycznych aspektów zawodu nauczyciela [Niemi, Jakku-Sihvonen, 2006].

Aby osiągnąć jak najwyższy obiektywizm oraz zachować rzetelność i trafność w badaniach ilościowych, należy oddzielić podmiot badań od ich przedmiotu. W tym rozumieniu badaczem jest ten, kto prowadzi cały proces badań, a nauczyciel staje się głównie źródłem danych. Charakterystyką paradygmatu jakościowego natomiast jest sytuacja, w której ten, który bada, i ten, który podlega badaniu, wspólnie kształtują obszar badań. Oznacza to, że nauczyciele powinni uczestniczyć we wszystkich etapach procesu badawczego, którymi są: planowanie badań, gromadzenie danych, ich opracowanie i interpretacja oraz publiczna prezentacja wyników badań. Współczesna nauka oczekuje od badacza, którym coraz częściej staje się nauczyciel, nie tylko rzetelności, precyzji i odwoływania się do zasad obiektywizmu, ale również porównywania wyników z dotychczasowymi doniesieniami oraz dokonywania na tej podstawie analiz, które prowadzą do wniosków i nowych teorii. Trudno sobie wyobrazić przedsięwzięcia w dziedzinie edukacji bez opierania ich na wynikach analiz rzeczywistości oświatowej, czyli na rezultatach badań empirycznych. Znajomość procedury badawczej, która umożliwia nauczycielowi samodzielne prowadzenie analiz, z całą pewnością ułatwi mu rozpoznanie i zrozumienie rzeczywistości edukacyjnej. To również szansa na rozwój jego innych kompetencji, niezbędnych do wykonywania tego zawodu w sposób nowoczesny i zgodny z oczekiwaniami Procesu Bolońskiego.

Poza wskazanym wyżej obszarem umiejętności nauczyciela-badacza kolejnym polem kompetencji, które zasługuje na wyeksponowanie w nowoczesnym systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, jest pedagogika integralna. Obejmuje ona bowiem kompleksową wiedzę, która potrafi wyjaśnić fenomen człowieka, jego zdolność do samorealizacji i całościowego rozwoju w różnych dziedzinach życia. Na końcu tak pojmowanej edukacji mamy szansę zobaczyć refleksyjnego i twórczego człowieka, będącego niepowtarzalną indywidualnością, umiającego wykorzystać w pełni swój talent i potencjał. Ten nowoczesny i dobrze wykształcony nauczyciel

potrafi skutecznie komunikować się z otoczeniem, odpowiedzialnie przyjąć na siebie różnorodne role społeczne oraz efektywnie pokonywać występujące bariery i ograniczenia. Istotnym zadaniem tak rozumianej edukacji jest pogłębianie wiedzy o sobie oraz o możliwościach własnego wszechstronnego rozwoju. To niezbędny warunek poznania siebie, stworzenia wewnętrznego ładu, umiejętności uwalniania lęków, a także traktowania innych jako członków grupy, z którą warto współdziałać i współtworzyć. Kompetencje te wyzwalają ponadto poszanowanie dla innych i ich wytworów, tolerancję dla odmienności, a także pogłębiają orientację ekologiczną, która ze względu na przeobrażenia klimatyczne ostatnich lat zasługuje na szczególną troskę i uwagę. Tak postrzegana pedagogika jest rodzajem wiedzy stwarzającej nową jakość edukacyjną. Programy kształcenia nauczycieli najczęściej zawierają cztery podstawowe komponenty, które stanowią: ogólna wiedza o edukacji, specyficzna wiedza pedagogiczna, wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu oraz refleksyjne doświadczenie praktyczne. Ogólna i bardziej obszerna wiedza o edukacji pozwala nauczycielowi dostrzec więcej możliwych dróg przekazania uczniom treści związanych z tematem lub omawianym zagadnieniem. Wysoki stopień wiedzy jest też pożądany, dlatego że najważniejszą troską kształcenia nauczycieli pozostaje umożliwienie dokonywania modyfikacji przekonań i zamiarów w sposób racjonalny. Pedagog powinien wiedzieć, w jaki sposób przekazywane informacje pasują do siebie, i umieć te powiązania ukazać swoim uczniom. Tam, gdzie to tylko możliwe, należy dostrzegać stosunek wiedzy nauczanej do wiedzy już posiadanej. Nie mniej istotna w wykształceniu nauczyciela jest wiedza profesjonalna. Jej niezbędny składnik stanowi zasób informacji o tym, jakie skutki wywołuje proces uczenia się uczniów. Ta wiedza otwiera przed twórczym nauczycielem miliony sposobów i możliwości organizowania procesu kształcenia. W umiejętnym wykorzystywaniu wiedzy profesjonalnej wspiera nauczyciela refleksyjne doświadczanie praktyki zawodowej. Koniecznością uczelni kształcących i doskonalących nauczycieli jest ukazanie zalet refleksyjnego doświadczenia praktycznego. Nauczyciel, który posiada umiejętność indukcji, dedukcji, analizy i syntezy, a jednocześnie konceptualizacji i autorefleksji nad własnym działaniem, potrafi radzić sobie z sytuacją problemową. Nie są to znowu – o czym pisałam wcześniej – kompetencje zupełnie nowe, ale te, które w ostatnich latach w zmieniającej się i pełnej agresji szkole okazują się szczególnie pomocne i pożądane. Pedagog jest tym, który poszukuje ważnych i koniecznych kryteriów do zastosowania ich w konkretnych sytuacjach pedagogicznych, czasem bardzo trudnych sytuacjach, zarówno dla ucznia, jak i samego nauczyciela. Stąd taka popularność postulatu, aby nauczyciel był jednocześnie refleksyjnym praktykiem oraz uczestnikiem pedagogicznych badań projektujących i wdrożeniowych badań w działaniu.

Wydaje się, że interesującą propozycją w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w świetle zaprezentowanych wyżej edukacyjnych wyzwań współczesności, może być również uwypuklenie edukacji multikulturowej. Nowoczesna szkoła wyłania przecież szereg zadań dla tego nurtu kształcenia. Akcentuje go między innymi Lewowicki, uważając, iż ważną funkcją oświaty – przede wszystkim szkoły – było i jest w tym ładzie społecznym przystosowanie pokoleń do zastanej rzeczywistości [Lewowicki, Jasiński, 2006]. Podobny postulat formułują też inni

pedagodzy, wskazując jednocześnie, iż dla wychowania międzykulturowego istotne jest poszanowanie prawa ludzi do odmienności kulturowej. Idee mocno akcentujące problemy narodowościowe i związaną z nimi edukację kulturową nakreślił już raport sporządzony dla UNESCO przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod nazwą *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. W raporcie wskazuje się rangę i znaczenie systematycznego przygotowania się do życia w warunkach mieszania się kultur, nacji, systemów wartości, współpracy i integracji, poszanowania standardów i norm międzynarodowych. W wymiarze europejskim edukacja wielokulturowa powinna przede wszystkim charakteryzować się otwarciem ludzi na inność i odmienność. Celem takiej edukacji powinno być stworzenie równoprawnych warunków życia dla odmiennych kulturowo i etnicznie grup żyjących w ramach danego społeczeństwa. Wobec tych wyzwań edukacja kulturowa stała się terenem, na którym ważne i wymagające wnikliwej analizy okazują się problemy dotyczące pogodzenia dążeń integracyjnych, celów oraz norm z odmiennością kultur, religii, obyczajowości, tradycji i stylów życia. Istotne wydaje się też znalezienie sposobu wdrożenia tych treści do standardów kształcenia na kierunku pedagogika oraz przygotowanie pedagoga do prowadzenia zajęć w bloku kulturowym. Fundament kompetencji nauczyciela tej subdyscypliny pedagogiki, zdaniem Redmonda [1991], mają stanowić: zgodność i spójność komunikacyjna, adaptatywność wobec zmienności, zdolność do integracji społecznej, kompetencje językowe oraz wiedza o komunikujących się ze sobą kulturach i ich obyczajowości. Koncepcja ta dzisiaj, po kilkunastu latach, nabiera odmienionego znaczenia, gdy do szkół coraz częściej przychodzą uczniowie, dla których język kształcenia nie jest językiem ojczystym. Ponadto w różnych częściach Europy stawia się pytania o granice tolerancji w ekspozowaniu symboli religijnych na terenie szkoły zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Coraz częściej w ramach edukacji multikulturowej wskazuje się też na takie cechy i umiejętności, jak: wysoki poziom szacunku dla innych, postawa interakcyjna, orientacja na wiedzę o innych kulturach i religiach, empatia, zadaniowe traktowanie ról, tolerancja dla niejednoznaczności, elastyczność poznawcza, cierpliwość, entuzjazm, umiejętności interpersonalne, otwartość na nowe doświadczenia i na innych ludzi. Niektórzy autorzy podkreślają i wyraźnie eksponują również etyczną stronę zachowań nauczyciela międzykulturowego. Zasadniczymi przeszkodami w osiągnięciu nauczycielskiej kompetencji wielokulturowej, zdaniem Paige'a [1996], pozostają: tendencja do uczenia się faktów i szczegółów, a nie rozumienia procesów ogólnych i zastosowania wiedzy, koncentracja na kulturze przyswajania, a nie na kulturze rozumienia, oraz niezdolność do podejmowania innowacji oraz autoewaluacji. Niezwykle pomocne w prowadzeniu zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej są aktywizujące metody pracy, takie jak: socjodrama, wchodzenie w role, metoda projektu, debata, dyskusja, bezpośredni kontakt z przedstawicielami danej kultury, poznawanie zabytków danej kultury i opieka nad nimi, realizacja projektów międzynarodowych oraz metoda nauczania interkulturowego w kontekście europejskim – projekt określany mianem NIKE. Koncepcja ta skupia się na różnorodności obecnej w szkolnej klasie. Projekt NIKE pomaga nauczycielowi zorganizować lekcje w taki sposób, aby wykorzystać występującą w klasie różnorodność, pokazać jej wartość i przekonać, że może ona okazać się przydatna w nauce i wspólnym

działaniu. Ważnym aspektem tego programu jest rotacja zadań polegająca na tym, że w czasie kolejnych spotkań warsztatowych każdy uczeń ma szansę spróbować swoich sił, realizując inne zadanie w taki sposób, by zarówno on sam, jak i jego rówieśnicy mogli odkryć swoje mocne strony. Najistotniejsze cele tego projektu to wspólna praca, patrzenie na rzeczy z różnych perspektyw, umiejętność słuchania innych, umiejętność wyrażania i argumentowania własnej opinii, akceptowanie zmian i radzenie sobie z tymi zmianami w sposób elastyczny. Tak określony projekt edukacyjny powinien jednak być postrzegany jedynie jako inicjatywa wspierająca ogólnopedagogiczne przedsięwzięcie dotyczące rozwoju nurtu multikulturowego w systemie kształcenia i doskonalenia pedagogów.

Wśród orientacji i nurtów, które warto i należy podkreślić w programach kształcenia nowoczesnych pedagogów, nie powinno zabraknąć też treści traktujących o prawach człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem praw ucznia. Nie mniej istotna w procesie kształcenia i doskonalenia pedagogów jest także wiedza o organizacjach walczących o prawa człowieka. Ten nurt edukacji jest mocno związany z szeroko opisanym wyżej modelem kształcenia w ramach edukacji multikulturowej i powinien być traktowany jako niezbędne uzupełnienie treści o tolerancji i poszanowaniu innych. Wiedza o organizacjach zabiegających o prawa człowieka rozbudza jednocześnie refleksję nad granicami wolności słowa i czynu, rozwija empatię, pobudza przełamywanie obojętności na krzywdę innych oraz wdraża do podejmowania działań o charakterze charytatywnym. Obszar wiedzy o prawach człowieka oraz o organizacjach walczących o nie sprzyja też poszanowaniu odmiennego punktu widzenia oraz akceptacji odmienności. Dodatkowym argumentem za wprowadzeniem treści dotyczących poszanowania praw człowieka są wydarzenia rozgrywane się współcześnie w różnych regionach świata. Wiele z nich przebiega na granicy łamania prawa lub wręcz z wszelkimi przesłankami naruszenia podstawowych praw człowieka. Wydaje się jednak, że w świecie coraz bardziej anonimowych kontaktów i pośrednich relacji próg tolerancji na ludzką krzywdę zmienia się, przesuwając się w niewłaściwym kierunku. Może właśnie szkoła jest już jednym z niewielu miejsc, w którym można przygotować młodzież do właściwej reakcji, pełnej zaangażowania postawy w walce o poszanowanie praw człowieka w różnych wymiarach życia i na wszystkich kontynentach.

W obliczu procesów integracyjnych w kształceniu i doskonaleniu pedagogów nie powinno zabraknąć też treści kształcenia dotyczących uczniów trudnych, uczniów z problemami szkolnymi oraz specyficznymi potrzebami i deficytami. Upowszechnienie oświaty z jednej strony, trendy integracji w edukacji z drugiej strony powodują, że nauczyciel coraz częściej staje w obliczu pracy z grupą uczniów, których potrzeby trudno rozpoznać. Pedagog często nie tylko nie potrafi rozpoznać potrzeb uczniów sprawiających problemy szkolne, ale również nie umie dobrać najbardziej odpowiednich metod pracy do poszczególnych deficytów ucznia. Nie chodzi tu jedynie o pracę dydaktyczną z osobami, których niepełnosprawność jest widoczna, ale także, a może szczególnie, dotyczy to pracy z uczniami agresywnymi, z uczniami z ADHD, z uczniami autystycznymi, dyslektykami, dysgrafikami i uczniami dotkniętymi dyskalkulią. Zdecydowanie lepiej do pracy z młodymi ludźmi z różnorodnymi deficytami przygotowane są poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne in-

stytucje wspierające szkołę. Tendencje w kształceniu ogólnym coraz częściej jednak wskazują szkołę jako miejsce rozwiązywania tego rodzaju problemów. Oznacza to jednocześnie palącą potrzebę przygotowania pedagogów do rozwiązywania problemów agresji i zachowań przemocowych uczniów oraz do podejmowania innowacyjnych metod pracy z uczniami z zaburzeniami rozwoju i zachowania oraz z ich rodzinami.

W palecie programów kształcenia i doskonalenia pedagogów nie może, w obliczu niezwykle dynamicznego rozwoju technicznego, zabraknąć też treści z obszaru pracy z technologiami komunikacyjno-informacyjnymi. Stały się one jednym z podstawowych elementów warsztatu współczesnego nauczyciela na wszystkich stopniach i poziomach kształcenia. Trudno dziś wyobrazić sobie pracę nauczyciela, dla którego umiejętność obsługi komputera lub przygotowanie prezentacji multimedialnej jest problemem. Technologie komunikacyjno-informacyjne spowodowały, że edukacja otrzymała możliwość przeprowadzenia rewolucyjnych zmian w sposobach prowadzenia zajęć. Dzięki temu atrakcyjne mogą stać się zarówno zajęcia prowadzone w szkole podstawowej, gimnazjum oraz liceum, jak i metody pracy występujące w szkolnictwie wyższym, uznawane do niedawna za skostniałe, przestarzałe, nieefektywne i pozbawione elementów motywujących studentów do pracy. Technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiają także wprowadzenie nowatorskich sposobów kształcenia oraz ułatwiają kontakty między nauczycielami i uczniami. Stwarzają ponadto możliwość skutecznej edukacji na odległość, poczynając od kształcenia uniwersyteckiego, poprzez wszystkie stopnie pośrednie, aż po nauczanie zawodu, doksztalcenie i kształcenie ustawiczne. Jeżeli więc technologie informacyjno-komunikacyjne są podstawowym narzędziem pracy nowoczesnego pedagoga, należy wyposażyć młodą kadrę pedagogiczną w szczegółową wiedzę na temat wszechstronnego wykorzystania tego obszaru w kształceniu. Powinna to być wiedza nie tylko o zaletach, ale też o zagrożeniach i problemach pracy z wykorzystaniem komputera oraz innych środków technicznych. Istotnym elementem kształcenia i doskonalenia nowoczesnego pedagoga jest wskazanie różnorodności oraz bogactwa metod pracy z uczniami przy zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jeszcze silniej jednak należy rozwinąć u młodych pedagogów potrzebę rozwijania w uczniu rozumnej, refleksyjnej i analitycznej postawy podczas sięgania do głównego obecnie źródła wiedzy, jakim stał się dlań Internet. Nowatorskie spojrzenie na zagadnienia technologiczne to także nieprzecenianie roli komputera w procesie kształcenia i kierowanie się wiarą przede wszystkim we własny rozsądek, zamiast uporczywego i bezrefleksyjnego poszukiwania prawdy jedynie w środkach masowego przekazu.

Podsumowując zaprezentowane wyżej rozważania dotyczące niezbędnych treści w nowoczesnym systemie kształcenia i doskonalenia pedagogów, należy wyrazić niepodkreślić, że lista życzeń dotyczących kompetencji nowoczesnego pedagoga w ostatnich latach została niezmiernie rozbudowana. To poszerzenie z jednej strony spowodowane zostało oczekiwaniami społecznymi uczniów, rodziców i nadzoru pedagogicznego, z drugiej – przemianami społecznymi, które w ostatnim dziesięcioleciu miały wyjątkowo dynamiczny przebieg i charakter. Od nowoczesnego nauczyciela oczekuje się władania obszernym zasobem wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej

i społecznej. Zakłada się, że współcześni pedagodzy powinni stać się refleksyjnymi, twórczymi specjalistami, profesjonalistami oraz wrażliwymi i tolerancyjnymi wychowawcami. Ich rola powinna polegać na umiejętności pomagania uczniom w dostrzeganiu sensu tam, gdzie inni widzą jedynie obszar nieuporządkowanych treści. Postulat ten nakłada na współczesnego nauczyciela konieczność samodzielnych, niezależnych działań, rozwijania umiejętności współpracy z innymi, z zachowaniem zdolności krytycznego i racjonalnego osądu zdarzeń. W systemie kształcenia i doskonalenia pedagogów niezwykle ważne stają się obecnie umiejętności dotyczące dialogu i komunikacji, które umożliwią uczniom osiągnięcie równowagi między zaadoptowaniem wspólnych norm i pozwolą zahamować istniejące między nimi różnice. Niezbędną kompetencją w realizowaniu zadań i wyzwań współczesności jest też nieustanna praca nad sobą oraz ustawiczne wzbogacanie własnych umiejętności. Wśród pożądanych cech i umiejętności, które należy wyeksponować w procesie kształcenia i doskonalenia pedagogów, wskazuje się też na wytrwałość w dążeniu do celu, kontrolę swojej impulsywności, otwartość na pomysły innych, umiejętność współdziałania z innymi przy rozwiązywaniu problemów, aktywne słuchanie oraz empatię, tolerancję dla niejednoznaczności i złożoności, podchodzenie do problemów z różnych perspektyw, planowanie oraz ewaluacja własnej pracy.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich, L. [2005], *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok.
- Bąbel, P., Wiśniak, M. [2008], *Jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* [2005], European Testing Conference on Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission: Education and Culture, Brussels.
- Cui, G., Awa, J. [1992], *Measuring incultural effectiveness: An integrating approach*, „International Journal of Intercultural Relations”, vol. 16.
- Czerepaniak-Walczak, M. [2004], *O stawianiu się nauczycielem*, [w:] Baran, B., Horyń, L. [red.], *Kształcenie nauczycieli w systemie studiów uniwersyteckich*, Szczecin.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb* [1998], raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, Warszawa, s. 249-250.
- Key Competencies [2002], Survey 5, Brussels: Eurydice, European Unit.
- Kozłowska, A. [2003], *Miejsce badań empirycznych w rozwijaniu kompetencji nauczycielskich*, [w:] Kożuh, B., *Pomiar mocy efektu*, Częstochowa.
- Kozłowska, A. [2005], *The Transition of Educational Concepts in the Face of the European Unification Process*, Częstochowa.
- Kozłowska, A. [red.] [2007], *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, Kraków.
- Lewowicki, T., Jasiński, Z. [2006], *Education for Teachers and Pedagogues: Issues in International Context*, Opole.
- Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. [2006], *Research-based teacher education*, [w:] Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. [red.], *Research-based teacher education in Finland*, Helsinki.
- Niemierko, B. [2007], *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa.

- Paige, R. [1996], *Intercultural trainer competencies*, [w:] *Handbook of Intercultural Training*, London – New Delhi.
- Philips, D., Solis, J. [2003], *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańsk.
- Rabczuk, W. [2002], *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa.
- Ruchen, D. S., Salganik, L. H. [2003]. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge.
- Śliwerska, W., Śliwerski B. [2008], *Edukacja w wolności*, Kraków.
- Weinert, F.E. [2001], *Concept of Competence: a Conceptual Clarification*, [w:] Ruchen, D.S., Salganik, L.H. [ed.], *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle.
- Wojnar, I. [2008], *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa.
- Zgaga, P. [2006], *The Modernisation of Study Programmes in Teacher Education in an International Context: Themes, Contexts and Open Questions*, <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-zgaga-sinopsis.pdf>. [data dostępu 17.06.2009]